

Pour citer cet article : Inglada, D., & Pasche Gossin, F. (2024). Vers un renouvellement des cultures et des pratiques évaluatives dans les écoles jurassiennes. *La Revue LEEe*, 8. <https://doi.org/10.48325/rleee.008.05>

# VERS UN RENOUVELLEMENT DES CULTURES ET DES PRATIQUES ÉVALUATIVES DANS LES ÉCOLES JURASSIENNES

Dominique INGLADA, Françoise PASCHE GOSSIN

---

Version de la publication : mars 2024

Évaluation ouverte et collaborative

Rétroacteur·rices : Dominique Broussal et membres du réseau IEAN-CH

---

## Résumé

Cet article a pour objectif de décrire et questionner les processus qui ont conduit, dès 2020, le Service de l'enseignement du canton du Jura en collaboration avec la Haute école pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE) à unir leurs efforts pour initier et impulser un renouvellement contemporain des cultures et des pratiques évaluatives en milieu scolaire (primaire et secondaire), davantage orienté vers un paradigme d'évaluation-soutien d'apprentissage. Ce mouvement s'est concrétisé au travers d'une double démarche : 1) la production d'un texte par le Service de l'enseignement visant à fixer le cadre général de l'évaluation des apprentissages et, 2) la conception de sessions de formation dédiées à l'évaluation pour le personnel enseignant en collaboration avec l'institution de formation (HEP-BEJUNE). Dans cet article, il s'agit de présenter les circonstances, les impulsions et les facteurs déclencheurs qui ont motivé un mouvement de réforme dans le champ de l'évaluation des apprentissages. Puis, il est question non seulement de décrire la démarche retenue par le canton du Jura, mais également de discuter des obstacles/freins et/ou des éléments facilitateurs qui entravent ou éclairent un processus visant à un enjeu de transformation des cultures et des pratiques évaluatives en milieu scolaire. En guise de conclusion, il s'agit de proposer quelques pistes pour ancrer durablement le renouvellement des cultures et des pratiques évaluatives avec l'engagement et l'adhésion du personnel enseignant.

**Mots-clés :** cultures évaluatives, espace collaboratif, évaluation-soutien d'apprentissage, formation à l'évaluation, prescriptions cantonales

## Abstract

The aim of this article is to describe and question the processes that led the canton of Jura's Education Department and the University of Teacher Education of the cantons of Bern, Jura, and Neuchâtel (HEP-BEJUNE) to join forces in 2020 to initiate and drive forward a contemporary renewal of assessment cultures and practices in schools (primary and secondary), geared more towards a learning-support assessment paradigm. This movement took concrete form through a twofold approach: 1) the production of a text by the Education Department aimed at setting out the general framework for the evaluation of learning, and 2) the design of training sessions dedicated to assessment for teaching staff in collaboration with the training institution (HEP-BEJUNE). The purpose of this article is to present the circumstances, impulses and triggering factors that motivated a reform movement in the field of learning assessment. It then goes on to describe the approach adopted by the canton of Jura, and to discuss the obstacles/barriers and/or facilitating factors that hinder or clarify a process aimed at transforming assessment cultures and practices in schools. By way of conclusion, the aim is to suggest several ways in which the renewal of assessment cultures and practices can take root over the long term, with the commitment and support of teaching staff.

**Keywords:** assessment cultures, collaborative space, assessment for learning assessment training, cantonal requirements

## 1. Introduction

---

S'appuyant sur les apports du réseau IEAN-CH, cet article décrit et questionne les processus qui ont conduit, dès 2020, le Service de l'enseignement du canton du Jura en collaboration avec la Haute école pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE) à unir leurs efforts pour initier et impulser un renouvellement contemporain des cultures et des pratiques évaluatives dans tous les degrés de la scolarité obligatoire. Il est entendu par cultures et pratiques évaluatives tout ce qui façonne l'acte évaluatif, à savoir : les traditions, les normes, les prescriptions, les outils, les savoirs, les croyances, les imaginaires, les valeurs, les discours et les manières de faire (Jorro, 2016 ; Mottier Lopez, 2013). Les pratiques et les cultures évaluatives peuvent varier en fonction des systèmes scolaires et éducatifs, des valeurs culturelles et des objectifs pédagogiques. Ce qui distingue, selon nous, les cultures des pratiques évaluatives, c'est essentiellement que les pratiques se concentrent sur les actions concrètes, les outils utilisés et les méthodes spécifiques d'évaluation, tandis que les cultures évaluatives englobent les valeurs, les croyances et les normes qui façonnent la vision plus large de l'évaluation et représentent la philosophie qui sous-tend les pratiques au sein d'un système scolaire. L'articulation entre pratiques et cultures évaluatives est une interaction complexe entre ces deux versants, créant ainsi une dynamique qui influence les expériences en classe.

Ce mouvement en lien avec un enjeu de transformation s'est concrétisé au travers d'une double démarche : la production d'un texte par le Service de l'enseignement visant à fixer le cadre général de l'évaluation des apprentissages et, en parallèle, la conception de sessions de formation continue obligatoire dédiées à l'évaluation pour le personnel enseignant en collaboration avec l'institution de formation (HEP-BEJUNE). Le cadre général de l'évaluation, prescrit par le Service de l'enseignement, a pour but de poser des repères explicites sur la manière de faire et de penser l'évaluation des apprentissages en milieu



scolaire. Quant aux sessions de formation, elles ont pour objectif de renouveler les discours en matière d'évaluation, de soutenir et d'encourager le personnel enseignant à contribuer au processus de transformation de leurs pratiques évaluatives. La relation entre discours et pratiques évaluatives est étroitement liée : les discours façonnent la perception collective de l'évaluation des apprentissages, notamment lorsque ceux-ci mettent en avant l'équité, l'importance de faire reposer son jugement sur la progression des apprentissages ou encore sur la nécessaire implication des élèves dans le processus d'évaluation, tandis que les pratiques évaluatives, en retour, peuvent contribuer à façonner les discours en démontrant les résultats concrets des changements apportés. En contexte de formation, l'articulation entre discours et pratiques évaluatives peut être abordée non seulement en fournissant aux enseignant-es des outils et des ressources sous la forme d'exemples de pratiques, de supports alignés sur les discours, mais aussi en encourageant un dialogue ouvert avec les enseignant-es sur la manière de mettre en œuvre des changements dans les pratiques évaluatives s'inscrivant dans une évaluation-soutien d'apprentissage.

La démarche retenue est exigeante en raison de la complexité de l'évaluation, de ses conceptions, de ses pratiques multiples, de ses finalités, de ses fonctions plurielles et de ses discours suscitant parfois la controverse. De surcroît, il s'agit également de tenir compte des bases légales, des évolutions du contexte de l'école (HarmoS, PER, MER, etc.) tout en y intégrant les pratiques et/ou les discours en provenance du terrain, de la formation et de la recherche en éducation.

Les échanges fructueux autour de ce vaste sujet qu'est l'évaluation des apprentissages ont mené à la rédaction de cet article dont l'objectif principal consiste à répondre aux questions suivantes : Quelles sont les circonstances et les impulsions qui ont contribué à un mouvement vers un renouvellement des cultures et pratiques évaluatives dans les écoles jurassiennes ? Quels sont les facteurs déclencheurs qui rendent légitimes un mouvement davantage orienté vers une évaluation-soutien d'apprentissage (selon Allal & Laveault, 2009) ? Quelle est la démarche retenue par le Service de l'enseignement du canton du Jura pour viser au renouvellement des cultures et des pratiques évaluatives ? Quels sont les obstacles et/ou les facilitateurs pouvant entraver ou faciliter un tel processus de changement ? Quelles sont les pistes à suivre pour mener à bien une transformation durable des cultures et pratiques évaluatives ?

Dans un premier temps, il s'agit de décrire le contexte tout en y décrivant les circonstances et les impulsions qui ont motivé un mouvement dans le champ de l'évaluation. Dans un deuxième temps, il est question de présenter les facteurs déclencheurs qui rendent légitimes un mouvement vers un renouvellement des cultures et des pratiques évaluatives. Puis, il s'agit de décrire la démarche retenue pour viser à des cultures et des pratiques évaluatives renouvelées. En dernier lieu, il est prévu de discuter de quelques obstacles et/ou éléments facilitateurs qui ont entravé et/ou ont éclairé la démarche. La conclusion propose quelques pistes pour ancrer durablement le renouvellement des cultures et des pratiques évaluatives avec l'engagement et l'adhésion du personnel enseignant.

## 2. Le contexte

---

Cette section situe le contexte général tout en y décrivant les circonstances et les impulsions qui ont motivé une collaboration entre la HEP-BEJUNE et le Service de l'enseignement dans la perspective d'unir leurs efforts pour initier et impulser un



mouvement de renouvellement des cultures et pratiques évaluatives en milieu scolaire dans le canton du Jura.

## 2.1 L'évaluation des apprentissages dans le canton du Jura

Dans un canton né il y a un peu plus de 40 ans, le système de l'école obligatoire s'est construit autour des textes légaux existants en s'appuyant sur les pratiques des enseignant·es. Aujourd'hui, l'école obligatoire est constituée des onze premières années d'école, Cycle 1 et Cycle 2 à l'école primaire en huit années et Cycle 3 à l'école secondaire en trois années. Ce découpage correspond à celui décrit dans le Plan d'études romand introduit en 2011.

En 1990, la loi sur l'école obligatoire, dite Loi scolaire (LEO<sup>1</sup>), prévoyait dans son article 80 l'évaluation périodique du travail scolaire avec communication des résultats à l'élève et à ses parents. Il était annoncé que le Département fixe les méthodes d'évaluation et la forme de la communication. L'Ordonnance portant exécution de la Loi scolaire, dite Ordonnance scolaire (OS<sup>2</sup>) de 1993, reprend les prescriptions de la loi dans ses articles 36 et 37 et articles 150 à 153. Les règlements de promotion et d'orientation tant au niveau primaire que secondaire complètent les bases légales, relatives à l'orientation, la promotion et le redoublement (RSJU 410-111-3<sup>3</sup>) et le règlement d'orientation des élèves en 8<sup>e</sup> (RSJU 410-111-12<sup>4</sup>).

Dans un contexte sociétal général de réflexion autour de l'évaluation des apprentissages des élèves, sujet complexe et passionnant, le Service de l'enseignement a engagé une réflexion afin de répondre à l'obligation posée dans la Loi scolaire de donner des directives aux établissements scolaires par les directions et les enseignant·es. Le système scolaire a démontré une amélioration significative pendant ces trente années, fort de bases professionnelles solides chez les enseignant·es, ancré sur des habitudes de travail dans un contexte scolaire de petites écoles avec des échanges informels de régulation. Cette organisation s'est appuyée sur une formation en enseignement robuste et de qualité, par un effort constant de répondre aux besoins des élèves, par la capacité à s'adapter du mieux possible aux changements éducatifs et sociétaux ou encore par la volonté d'intégrer des approches pédagogiques actualisées.

Cette impulsion menée par le Service de l'enseignement a permis de renforcer les liens avec la HEP-BEJUNE, par sa formation continue, ainsi que par différents groupes de réflexion. Le conseil pédagogique a entrepris de collecter les pratiques lors des visites aux enseignant·es dans les classes. De multiples habitudes évaluatives ont ainsi pu être recueillies, elles ont été à la base des réflexions à la recherche d'un consensus.

L'évaluation en milieu scolaire fait partie intégrante du processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle permet de soutenir et réguler les apprentissages des élèves, de moduler l'enseignement, d'établir le bilan des acquis des élèves au terme des séquences d'apprentissages et d'orienter les élèves dans le cursus scolaire (De Ketele, 2010). Sous ses formes diverses, évaluation formative, certificative, pronostique ou encore formatrice (auto-

<sup>1</sup> <https://rsju.jura.ch/fr/viewdocument.html?idn=20067&id=36924>

<sup>2</sup> <https://rsju.jura.ch/fr/viewdocument.html?idn=20067&id=36990>

<sup>3</sup> <https://rsju.jura.ch/fr/viewdocument.html?idn=20067&id=38860>

<sup>4</sup> <https://rsju.jura.ch/fr/viewdocument.html?idn=20067&id=38847>



évaluation), l'évaluation est pratiquée par les enseignant·es dans leurs classes avec des mises en œuvre différentes.

## 2.2 Les facteurs déclencheurs

Plusieurs facteurs déclencheurs contribuent à ce mouvement en faveur d'une réflexion autour du processus d'évaluation des apprentissages.

### 2.2.1 Les épreuves communes à visée d'orientation

Un premier facteur déclencheur est issu des résultats d'une étude portant sur les épreuves communes en 8<sup>e</sup> année scolaire, commanditée en 2019 par le Département de la formation, de la culture et des sports et son Service de l'enseignement auprès du Département de la recherche de la HEP-BEJUNE. À visée d'orientation vers les enseignements différenciés pratiqués au degré secondaire, ces épreuves communes interviennent à un moment crucial dans le cursus scolaire des élèves. La recherche menée avait pour but de dresser un état des lieux de la situation du dispositif des épreuves communes à l'échelle du canton et de déterminer le positionnement du personnel enseignant de 7<sup>e</sup>- 8<sup>e</sup> et de 9<sup>e</sup> à son égard. Les rapports de recherche de 2020 et de 2021 (Pasche Gossin & Donzé, 2021), présentant les résultats de l'étude, décrivent les enjeux et les impacts de ces épreuves communes sur le personnel enseignant, sur les élèves et leurs parents.

Ces épreuves communes de 8<sup>e</sup>, en Français, Mathématiques et Allemand sont les seules épreuves imposées qui demeurent. Elles peuvent être considérées comme un facteur déclencheur ou un accélérateur d'un processus de réflexion sur l'évaluation. Ces épreuves sont utilisées pour participer au processus d'orientation au degré secondaire, passage du cycle 2 au cycle 3. Depuis 2020, les résultats sont pris en compte pour 1/3 de la note avec 2/3 des moyennes reportées dans les bulletins des deux semestres de 8<sup>e</sup>. À l'issue des calculs, les élèves sont répartis dans les niveaux et options en fonction de leur classement. On comprend mieux dès lors, avec le changement de mode de calcul entre le poids des épreuves et celui du contrôle continu, l'importance qui a été donnée à l'évaluation en classe. Plusieurs directives, régulièrement mises à jour, encadrent les conditions de promotion, de changement de niveau ou d'option à l'école secondaire. L'ensemble des procédures relatives aux décisions concernant les parcours des élèves sont transmises aux directions dans un souci de respect des règlements cantonaux et d'application harmonisée sur le territoire cantonal. Les décisions reposent, par principe, sur les résultats obtenus dans des évaluations sommatives, conçues par les enseignant·es. Ainsi, les principaux résultats de la recherche portant sur les épreuves communes peuvent être considérés comme un facteur déclencheur ou un accélérateur d'un processus de réflexion sur l'évaluation. En effet, les réflexions qui sont issues du rapport de recherche (Pasche Gossin & Donzé, 2021), suivi de la publication d'un article (Donzé & Pasche Gossin, 2023) ont influencé la façon de penser l'évaluation, se traduisant par des ajustements spécifiques et invitant à un dialogue pour des changements potentiels dans un avenir proche.

### 2.2.2 Des interpellations multiples

À la sortie de la crise sanitaire de 2020, un deuxième facteur déclencheur altère la situation dans le champ de l'évaluation. De nombreuses interpellations de tous milieux parviennent alors aux conseillères et conseillers pédagogiques : les limites des pratiques en vigueur montrent leur faiblesse, les enseignant·es demandent conseils et appuis pour assurer ou



modifier leurs pratiques. Des parents comparent les systèmes de classes parallèles qui diffèrent par les objectifs évalués ou le nombre de notes. Des recours se multiplient dans les situations d'orientation, notamment à l'école secondaire. Les observations relèvent une tendance forte à focaliser sur des objectifs limités du Plan d'études, en particulier dans le domaine du fonctionnement de la langue.

### *2.2.3 Un mouvement général romand de réflexion et d'action autour de l'évaluation*

Au sein de la CIIP, le mouvement général romand de réflexion autour de l'évaluation se traduit par des travaux en cours dans tous les cantons, invités par les départements, appuyés par les instituts de formation. Ceci constitue un troisième facteur déclencheur du mouvement de réflexion autour de l'évaluation. La Commission pédagogique (COPED) suit avec attention les analyses et mesures prises dans chaque contexte particulier. Dans la situation plus spécifique jurassienne, c'est le contexte au sein de la HEP-BEJUNE, qui entraîne le questionnement. Le canton de Berne a revu complètement son modèle d'évaluation des élèves, quant à Neuchâtel, les prescriptions édictées ont entraîné l'organisation d'un grand processus de formation continue obligatoire à l'attention du personnel enseignant neuchâtelois de l'école obligatoire, le projet Edascol. C'est ainsi, que le canton du Jura a souhaité s'inscrire dans une dynamique contemporaine et systémique de l'évaluation des apprentissages.

Historiquement, le concordat Harmos puis l'introduction du Plan d'études romand (PER) ont permis de proposer les attentes fondamentales, fixées pour chaque cycle. Les Moyens d'enseignement romands, validés et utilisés dans le canton, moyens obligatoires ont introduit de nouvelles pratiques au travers de situations modélisantes ou exemplifiantes proposées. La CIIP a institué, dès 2019, une commission de coordination sous le nom de commission d'évaluation et d'épreuves communes (ci-après COMEPRO), en qualité d'instrument d'élaboration et de réalisation dans le champ de l'évaluation du système d'enseignement et du résultat des apprentissages dans la scolarité obligatoire. La mise en commun, le développement et la validation d'items d'évaluation fondés sur les objectifs du PER, en vue de la réalisation d'une « banque romande d'items » ont été confiés à la COMEPRO. Le canton du Jura a pu fournir à la COMEPRO des items issus des épreuves cantonales : épreuves de référence et épreuves communes de 8°. Les épreuves de référence étaient mises à disposition des enseignant·es, en 6° et en 10°, avec l'objectif de suivre l'atteinte des objectifs du Plan d'études. Ces outils devaient permettre aux enseignant·es de situer leurs élèves dans ce cadre et d'adapter leur enseignement afin de répondre aux besoins identifiés. Supprimées en 2020, elles portaient sur un échantillon de connaissances et de compétences en Français et Mathématiques, attendu en fin de 5° et de 9°. Outil de pilotage, l'analyse des résultats étaient communiquée aux enseignant·es, aux parents et aux élèves.

Les épreuves communes de 8°, en Français, Mathématiques et Allemand sont les seules épreuves imposées qui demeurent. Elles arrivent en fin de cycle primaire et sont devenues les seuls outils de référence pour les enseignant·es. Ces épreuves sont utilisées pour participer au processus d'orientation au degré secondaire, passage du cycle 2 au cycle 3. Depuis 2020, les résultats sont pris en compte pour 1/3 de la note avec 2/3 des moyennes reportées dans les bulletins des deux semestres de 8°. À l'issue des calculs, les élèves sont répartis dans les niveaux et options en fonction de leur classement. Dès lors, la place du travail régulier en classe et celle de l'évaluation continue ont grandi et sont devenues un argument supplémentaire à l'ouverture du chantier autour de l'évaluation des



apprentissages en général. Les décisions reposent, par principe, sur les résultats obtenus dans des évaluations sommatives, conçues par les enseignant·es. Plusieurs directives, régulièrement mises à jour, encadrent les conditions de promotion, de changement de niveau ou d'option à l'école secondaire. L'ensemble des procédures relatives aux décisions concernant les parcours des élèves sont transmises aux directions dans un souci de respect des règlements cantonaux et d'application harmonisée sur le territoire cantonal.

Ces quelques facteurs déclencheurs ont rendu nécessaire la rédaction du cadre général de l'évaluation par le conseil pédagogique. Ce texte a été mis en discussion au sein d'un groupe de travail constitué d'une vingtaine de coordinatrices et coordinateurs de disciplines et de représentant·es des demi-cycles primaires. Le choix d'une relecture collaborative a été fait par le Service de l'enseignement. Cette seconde version a été présentée aux directions des cercles scolaires avec pour consignes d'effectuer une discussion et une lecture attentive en collège des enseignant·es. Les retours ont été étudiés au sein du Service avec attention. Une version du texte a été arrêtée afin qu'elle puisse être mise en œuvre à la rentrée 2022. Afin d'apporter des réponses aux questions spécifiques liées à des situations ou habitudes particulières, une foire aux questions (FAQ) est régulièrement mise à jour. Elle fournit des précisions supplémentaires, et rappelle ou informe régulièrement sur les ressources évaluatives existantes.

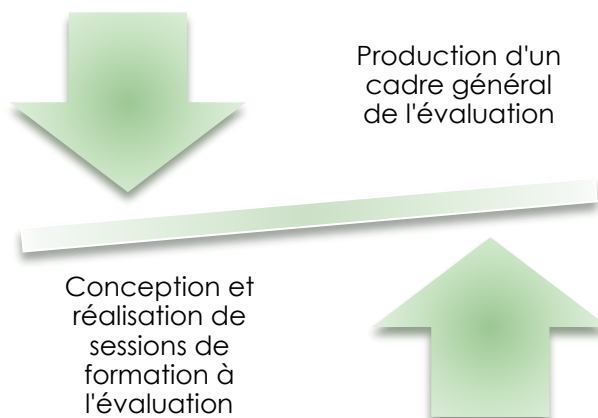
### 3. La démarche retenue

---

C'est dans les conditions décrites précédemment que le conseil pédagogique, constitué de l'inspectrice scolaire et des cinq conseillères et conseillers pédagogiques, a souhaité engager une démarche pour expliciter et diffuser les nouvelles pratiques qui permettent l'application de ce cadre général de l'évaluation. Le besoin d'indications sur les différentes pratiques d'évaluation n'a pas été proposé de manière unilatérale, mais souhaité au travers d'un processus de formation, encore en cours aujourd'hui. Les échanges de pratiques relevant de l'expertise pédagogique et didactique des enseignant·es fondent l'ancrage de cette démarche participative.

Le but de cette section consiste à décrire la démarche retenue (figure 1) par le canton du Jura pour viser à un renouvellement des cultures et des pratiques évaluatives dans les écoles jurassiennes.



**Figure 1***Une double démarche*

Un rappel des grands principes de l'évaluation a soutenu la réflexion cantonale. Le cadre général de l'évaluation précise que l'évaluation des apprentissages scolaires des élèves vise à *améliorer l'efficacité des apprentissages* en permettant à chaque élève d'identifier ses acquis et ses difficultés afin de pouvoir progresser. Les modalités d'évaluation privilégient *une évaluation positive, intégrée, continue, simple et lisible, qui valorise les progrès*, soutient la motivation et encourage les initiatives des élèves. Pour viser à un renouvellement des cultures et des pratiques évaluatives en milieu scolaire, deux pistes d'action ont été retenues, à savoir : la production d'un texte fixant le cadre général de l'évaluation et la conception/réalisation de sessions de formation organisées par la formation continue de la HEP-BEJUNE.

### 3.1 Le cadre général de l'évaluation

Le document intitulé « Cadre général de l'évaluation » validé par le Service de l'enseignement définit les méthodes, la forme, la fréquence et la communication des résultats des évaluations tant formatives que sommatives afin de garantir des pratiques homogènes et cohérentes pour l'ensemble de la scolarité obligatoire. Des éléments plus précis relatifs aux différentes disciplines d'enseignement feront l'objet de documents spécifiques en cours d'élaboration au sein du nouveau groupe de travail pluridisciplinaire et multi degrés.

Le choix et la volonté d'une démarche participative pour construire et développer une culture commune de l'évaluation a conduit à la rédaction d'un texte synthétique de quatre pages, fixant un cadre très général. On y retrouve rapidement les différentes fonctions de l'évaluation et ses modalités selon les cycles ainsi que pour les élèves à besoins particuliers, l'échelle des notes et appréciations inscrites dans le bulletin scolaire avec leur signification et un rappel des conditions de promotion décrites dans l'ordonnance scolaire. On y trouve également la nouvelle échelle des appréciations à quatre niveaux, laquelle est inscrite dans les bulletins du livret scolaire. Le degré de maîtrise est apprécié, chaque semestre, au cycle 1 pour toutes les disciplines et pour les disciplines secondaires au cycle 2 sur une échelle de quatre niveaux : LA, A, PA et NA, décrite ainsi :

- Objectifs non atteints (NA) (« maîtrise insuffisante ») correspond à des compétences non acquises au regard des objectifs.





- Objectifs partiellement atteints (PA) (« maîtrise fragile ») correspond à des savoirs ou des compétences qui doivent encore être étayés.
- Objectifs atteints (A) (« maîtrise satisfaisante ») est le niveau attendu, c'est lui qui permet de valider l'acquisition des connaissances et compétences attendues.
- Objectifs largement atteints (LA) (« très bonne maîtrise ») correspond à une maîtrise particulièrement affirmée de la compétence, qui permet le transfert des connaissances dans des situations complexes ou variées.

Les notes remplacent les appréciations dans les branches principales telles que français, mathématiques, allemand dès la 5<sup>e</sup> année scolaire, puis de manière progressive dans toutes les branches jusqu'au cycle 3.

La maîtrise des compétences s'évalue sur la base des connaissances et compétences fixées par le Plan d'études. Les attendus de fin de cycle précisés donnent aux équipes enseignantes, aux élèves et à leurs familles les repères nécessaires pour apprécier le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de chaque élève au cours du cycle.

Les modalités de l'évaluation sont laissées à l'appréciation des équipes enseignantes, dès lors que les connaissances et compétences acquises et celles restant à consolider avant la fin du cycle sont clairement explicitées pour les élèves et leurs parents.

## 3.2 Les sessions de formation à l'évaluation

La conception de sessions de formation continue obligatoires complète les actions proposées dans la démarche retenue par le Service de l'enseignement, en collaboration avec la HEP-BEJUNE. L'ensemble du personnel enseignant de 1-2<sup>èmes</sup> années ont pu bénéficier de deux jours de formation en 2021-2022. Dès février 2023, les sessions de formation d'une journée pour le personnel enseignant de 3-4<sup>èmes</sup> années ont démarré.

Les échanges entre enseignant·es ont déjà permis de dégager des gestes et des pratiques renouvelés en matière d'évaluation. Par exemple, pour améliorer la pertinence des processus d'évaluation, il a été question de porter une attention soutenue à la démonstration des compétences plutôt que de se concentrer sur les connaissances. Il a été également envisagé d'intégrer des évaluations tout au long du processus d'apprentissage, non seulement par la collecte de traces significatives pour fournir des retours continus aux élèves et les aider à s'améliorer progressivement, mais aussi en utilisant des portfolios pour permettre aux élèves de rassembler et de présenter leurs travaux, démontrant ainsi leurs compétences. Un travail a été encouragé et partagé sur l'élaboration des grilles de critères en matière d'évaluation, précisant ce qui est attendu des élèves, favorisant ainsi une compréhension approfondie des attentes. Une réflexion portant sur l'implication des élèves dans le processus en montrant comment les encourager à contribuer à l'élaboration des critères a également été au cœur des échanges sur les pratiques d'évaluation.

Les constats suivants sont ce qui émergent de ces formations. Il ressort que l'évaluation des apprentissages des élèves prend appui sur le quotidien de la classe pour observer et évaluer les progrès des élèves tout en fixant des situations d'évaluation à certains moments précis et en gardant toujours la perspective d'une évaluation constructive (Hadji, 2017). En ce sens, l'évaluation périodique des compétences des élèves constitue une composante intégrale de l'acte pédagogique qui ne se limite pas à des temps spécifiques. Les progrès des élèves s'apprécient au fil des apprentissages. Pour cela, il est nécessaire d'envisager



des pratiques pédagogiques favorisant l'observation directe et régulière du travail des élèves, dans des situations ordinaires variées. Dans le quotidien de la classe, l'enseignant·e peut prélever des informations, des indices significatifs des progrès et des acquis attendus des élèves.

À certains moments, il peut être nécessaire de concevoir des situations particulières d'évaluation pour effectuer des observations ciblées afin de mieux saisir les acquis scolaires, aussi bien les progrès réalisés que les difficultés éventuelles. Ces informations sont complémentaires des autres observations réalisées dans le cours ordinaire des apprentissages ; elles les enrichissent, mais ne peuvent s'y substituer. Lorsqu'ils s'avèrent nécessaires, ces temps d'évaluation spécifiques ne doivent intervenir qu'après un temps d'apprentissage suffisant. À tout moment de la scolarité d'un élève, l'évaluation des acquis scolaires, sur le plan des connaissances comme des compétences, a plusieurs fonctions.

L'évaluation consiste à donner de la valeur aux productions des élèves en situation d'apprentissage, en se rapportant à des critères partagés par des professionnels qui concourent au même objectif. Elle contribue à l'information de l'élève et de sa famille sur les progrès réalisés durant son parcours d'apprentissage. Conduite avec rigueur et bienveillance, l'évaluation souligne les réussites, les progrès, petits ou grands, que l'élève a accomplis : les lui signifier explicitement, ainsi qu'à ses parents, contribue à le motiver.

L'évaluation régulière des acquis des élèves est aussi et avant tout un acte pédagogique constitutif de l'acte d'enseignement. Cette pratique professionnelle permet de réguler les enseignements, de manière dynamique et constructive. Elle permet aux enseignant·es de proposer des ajustements qui encouragent chaque élève à s'engager et progresser dans les apprentissages ; des étayages qui renforcent les premiers acquis ; des situations suffisamment ambitieuses pour susciter l'envie d'apprendre encore davantage.

Ce suivi permet également aux enseignant·es d'approfondir leur compréhension de la situation lorsque les acquis d'un élève n'évoluent plus (voire régressent), en se demandant toujours, au regard de ses besoins, s'il a bénéficié de temps d'apprentissage et d'étayages suffisants. L'évaluation permet ainsi d'apporter aux élèves des réponses adaptées à leur situation. C'est une des conditions de l'acte d'accompagnement pédagogique efficace utilisant les moyens alloués à chaque cercle scolaire, dans l'enseignement ordinaire ou dans l'enseignement spécialisé.

## 4. Obstacles et/ou facilitateurs de la démarche

---

Dans cette section, il est question de discuter de quelques obstacles et/ou éléments facilitateurs qui ont entravé ou éclairé la démarche décrite précédemment visant à un renouvellement des cultures et des pratiques évaluatives dans les écoles jurassiennes.

### 4.1 La production d'un document prescripteur

Le système scolaire est régi par des prescriptions multiples (c'est-à-dire tout ce que l'institution scolaire produit et communique au personnel enseignant) qui prennent la forme de règlements, d'ordonnances, de lois mais également de documents tels que des référentiels fixant les objectifs d'apprentissage (PER), des moyens d'enseignement



romands et cantonaux (MER), des outils officiels et obligatoires. Si les prescriptions multiformes, notamment celles qui font référence aux bases légales, jouent un rôle déterminant en raison de leur caractère contraignant, elles ne sont pas les seules à permettre aux enseignant·es d'exercer et d'organiser leur travail.

Les travaux conduits notamment dans le champ de l'analyse du travail (Clot, 2006, 2007 ; Daniellou, 2002) ont montré que l'activité enseignante ne saurait être réduite à « l'application mécanique » des prescriptions mais plutôt comme « le résultat d'un compromis entre des rationalités multiples : les objectifs didactiques et pédagogiques des enseignants, leurs propres buts subjectifs ainsi que les contraintes et les ressources de leur milieu de travail » (Goigoux, 2007, p. 47). Cela amène à interroger la nature complexe des prescriptions et, plus spécifiquement, à discuter de la façon dont le cadre général de l'évaluation visant à orienter les actions dans le domaine a pu interférer positivement ou négativement avec pratiques évaluatives de l'enseignant·e.

La production d'un cadre général de l'évaluation adressée au personnel enseignant participe à l'émission de prescriptions puisque le document a pour objet de fixer les conditions et modalités en matière d'évaluation à remplir par le personnel enseignant. De facto, un cadre d'évaluation facilite la communication entre les différentes parties prenantes en offrant un langage commun autour de l'évaluation, il assure une cohérence dans la conception et la mise en œuvre des évaluations, garantissant ainsi que l'ensemble du personnel enseignant dispose des mêmes informations sur les conditions et modalités. Il favorise également la transparence en définissant les attentes et les normes d'évaluation, ce qui facilite en principe le travail quotidien du personnel enseignant. En dernier lieu, il peut également servir de base pour la formation, en permettant aux formatrices et formateurs de questionner les pratiques au regard des prescriptions et des travaux scientifiques. C'est en ce sens qu'un cadre d'évaluation a pour effet d'influer sur les pratiques évaluatives en classe. Cependant, bien qu'un cadre d'évaluation offre de nombreux avantages, il présente également certaines limites notamment en termes de flexibilité, de compréhension et de biais. Un cadre d'évaluation peut présenter une forme de rigidité entravant la flexibilité nécessaire pour s'adapter à des contextes variés et à la diversité des élèves. Il peut également être difficile à comprendre et à mettre en œuvre car il peut contenir des biais involontaires qui pourraient encourager une approche réductionniste, voire mécanique.

Pour les personnes qui ont pu s'exprimer dans des contextes variés (session de formation, rencontres formelles ou informelles), il apparaît que la production du cadre général de l'évaluation, par son caractère tant informatif que prescriptif, suscite des remarques contrastées : pour les un·es, le document laisse suffisamment de place au volet pédagogique et didactique de se déployer, alors que pour d'autres, il semble freiner le développement innovant de pratiques évaluatives. Cela amène à penser que la production d'un document cadre de l'évaluation conduit significativement à une nouvelle recherche d'orientation des pratiques d'évaluation du personnel enseignant, mais il ne garantit pas automatiquement un changement significatif dans les pratiques.

La production d'un cadre général de l'évaluation n'est donc pas un acte neutre. Bien qu'il constitue, d'après les faits évoqués ci-dessus, un levier crucial dans un processus de transformation des cultures et des pratiques évaluatives en milieu scolaire, il présente également des limites s'il n'est pas accompagné d'une communication précise, de sessions de formations et d'un suivi continu pour aider les enseignant·es à se l'approprier et encourager certains changements de posture. Si l'objectif consiste à éviter que le renouvellement des cultures et pratiques évaluatives reste l'apanage de quelques



enseignant·es, il importe d'investir dans la prescription mais à la condition que celle-ci ne soit pas considérée comme un « prêt à agir » selon l'expression d'Amigues & Lataillade (2007), mais comme un point de départ d'un « questionnement professionnel » ou comme un « organisateur de l'activité collective des professionnels de l'éducation » (Amigues, 2009, p. 17). Les nombreuses interpellations du conseil pédagogique et les retours reçus au Service de l'enseignement sur les échanges initiés par le Cadre en conseil des maîtres ou groupes de discipline sont le signe que sa diffusion a impulsé si ce n'est des changements de pratiques pour le moins des questionnements professionnels.

## 4.2 La démarche concertée

L'action commune et concertée entre différents partenaires pour produire un cadre général de l'évaluation peut également être considérée comme un obstacle ou un facilitateur de la démarche.

La concertation et l'information auprès de multiples partenaires peuvent se révéler un atout pour limiter les réactions, voire un passage obligé. Néanmoins, la démarche concertée auprès de différents partenaires a présenté certaines limites inhérentes à la production finale du document-cadre. Premièrement, les valeurs et perceptions de chacun·e à propos de l'évaluation des apprentissages guident la démarche et influent le processus de rédaction. Une autre limite est celle ayant trait aux divergences d'intérêt et rapports de force. Le cadre général de l'évaluation a donc été renégocié avant d'aboutir à un consensus en faveur de la validation du document.

## 4.3 Les apports d'une formation obligatoire à l'évaluation

Les apports d'une formation obligatoire à l'évaluation pour le personnel enseignant participent non seulement à faire évoluer les représentations sur l'évaluation, mais également à rompre avec certaines routines standardisées ou des habitudes héritées du passé. Tout changement de pratiques en matière d'évaluation requiert « une véritable mutation dans son approche », nous dit Etienne (2016, p. 111), notamment lorsqu'il s'agit de « passer d'une « évaluation à constante macabre » (Antibi, 2003) à une évaluation moteur des apprentissages » (Etienne, 2016, p. 111).

Dans le monde scolaire en général, l'évaluation reste encore trop souvent une pratique réduite à la notation et à une finalité de sélection. Le développement d'une culture évaluative pour soutenir les apprentissages nécessite un changement de mentalités, de pratiques, d'instruments et de valeurs. Plus précisément, il s'agit de considérer l'activité d'évaluation comme une compétence qui s'apprend d'où la conception de sessions de formation en évaluation à l'intention du personnel enseignant.

La réalisation de ces sessions de formations s'est construite en partenariat entre le Service de l'enseignement et la HEP-BEJUNE. Ce qui définit ce partenariat c'est le fait que l'action de formation est négociée et qu'elle n'est pas simplement déléguée à la HEP-BEJUNE. Cette relation partenariale s'est traduite par des consensus et par l'affirmation des zones d'intervention de chacun·e. Le choix d'agir ensemble pour concevoir les sessions de formation est porteur, mais il peut également être traversé par quelques obstacles/tensions auxquels nous nous sommes confrontés.



Un premier obstacle est lié à la question de la formation obligatoire pour toutes et tous. Les résultats issus des évaluations des cours par les participant·es montrent que la formation a des effets différents sur le personnel enseignant selon qu'elle est instituée de manière obligatoire ou le fruit d'un engagement volontaire. Le deuxième obstacle est lié au fait que les discours sur l'évaluation peuvent être trop éloignés du processus d'enseignement-apprentissage. Vouloir changer des aspects liés à l'évaluation n'est pas une démarche anodine en raison de l'impact que ce changement engendre sur les pratiques des enseignant·es en termes de fonctionnement didactique, de système d'enseignement ou de pédagogie. « Tirer le fil de l'évaluation suffit pour que tout l'écheveau pédagogique se dévide », nous rappelle Perrenoud dans un article paru en 1993. Le troisième obstacle se réfère aux tendances curriculaires actuelles qui se veulent davantage centrées sur les élèves et les apprentissages, ainsi qu'à une vision plus contemporaine de l'évaluation-soutien d'apprentissage (Assessment for Learning, 1999 ; Allal et Laveault, 2009 ; Black et Wiliam, 2003 ; Stobart, 2011). Ainsi, l'alignement de l'évaluation avec les principes qui sous-tendent les objectifs d'apprentissage du Plan d'études romand (PER) et la mise en œuvre effective d'un processus d'évaluation pour et comme apprentissage (Earl et Green, 2020) peuvent conduire à des controverses, des interrogations et des incompréhensions mais aussi à de nouvelles manières de penser l'évaluation.

## 5. Conclusion

---

La description et la discussion de la démarche en cours visant à initier un renouvellement des cultures et des pratiques évaluatives dans les écoles jurassiennes ont favorisé non seulement des questionnements, mais également quelques idées/pistes fécondes pour ancrer durablement le renouvellement des cultures et des pratiques évaluatives avec l'engagement et l'adhésion du personnel enseignant. Nous les développons, ci-dessous, en guise de conclusion.

### 5.1 Viser à un changement durable des pratiques d'évaluation des apprentissages

La première piste d'action porte attention à la façon de viser à un changement durable des pratiques d'évaluation du corps enseignant en pariant sur la diversité de pensée. Si l'activité évaluative est considérée comme une compétence qui s'apprend dans une alternance formation-terrain et une articulation théorie-pratique, alors il s'agit de proposer un accompagnement en formation continue pour viser à un changement durable des pratiques évaluatives et du développement de cette compétence professionnelle. Pour aller dans ce sens, l'accompagnement des enseignant·es dans l'activité évaluative doit tenir compte de leurs préoccupations évaluatives (Jorro, 2013). C'est ainsi que cette autrice propose pour favoriser des processus de changement dans les pratiques professionnelles de prendre en compte la « dimension expérientielle de l'activité évaluative » (p. 107).

C'est également en ce sens que le Conseil pédagogique a déjà mis en place des temps de collaboration et d'échanges de pratiques afin de permettre aux enseignant·es qui le souhaitent de revenir sur une pratique évaluative, de la définir et de la discuter dans une communauté de pairs. Le changement apporte une amélioration pour autant que les actrices et acteurs s'engagent. L'engagement professionnel consiste selon De Ketele



(2009) de « mettre en gage quelque chose de soi-même pour obtenir en échange un bien matériel (comme un salaire) ou immatériel (comme différentes formes de reconnaissance) » (p. 5). L'obstacle que l'on pourrait voir apparaître ces prochaines années peut être lié au phénomène de la résistance au changement qui peut se manifester par une absence de sens, la crainte de ne pas avoir les connaissances et les compétences suffisantes, le manque de confiance ou l'absence de motivation. Pour atténuer ces effets, il s'agira de poursuivre ce travail d'accompagnement en donnant la possibilité au personnel enseignant de se retrouver régulièrement pour discuter de leur activité évaluative, mais également de leurs postures d'évaluatrice et d'évaluateur. L'accompagnement devient le moteur d'une démarche réflexive permettant de questionner ses pratiques évaluatives.

## 5.2 Faire appel à la recherche collaborative

Une deuxième piste d'action consiste à s'intéresser à la recherche collaborative qui suppose la co-construction d'un objet de connaissance autour des pratiques évaluatives entre différents groupes professionnels. L'univers de la recherche peut apporter certaines réponses aux questions dédiées aux enjeux et objectifs de l'évaluation. La collaboration entre chercheur·ses et enseignant·es s'avère une rencontre toute désignée, notamment lorsqu'il s'agit de mettre en exergue les questionnements issus de la recherche dans le domaine de l'évaluation avec ceux issus du terrain professionnel. Le travail collaboratif opère lorsqu'il y a transformation des manières de penser et d'agir sur le terrain. Tout au long de la démarche, il s'agit de coconstruire et d'échanger ensemble au sein d'espaces de réflexion et d'action (partage d'expériences). Le moteur du changement est donc le souhait commun de viser à l'émergence d'un renouvellement des cultures et pratiques évaluatives. Sans une réelle implication de chacun·e dans le processus de recherche, le changement a des risques de ne pas se produire. Un autre aspect important pour susciter le changement des cultures et pratiques évaluatives réside dans la reconnaissance et la confiance réciproque des personnes impliquées. La recherche collaborative permet non seulement de rapprocher le monde scientifique du monde de la pratique, mais elle permet également de viser à un renouvellement des cultures et des pratiques évaluatives.

Les stratégies pour concilier le périmètre assez réduit d'une recherche collaborative en termes de participant·es et l'objectif de renouvellement des cultures et pratiques au sein d'un canton pourraient consister à organiser des forums de dialogue réguliers où les chercheur·ses, les enseignant·es et les membres des services de l'enseignement échangent des idées et partagent des résultats de recherche, et discutent des pratiques en matière d'évaluation. Cela passe également par des projets pilotes collaboratifs entre chercheur·ses et enseignant·es pour tester de nouvelles méthodes d'évaluation dans des contextes scolaires réels, en encourageant des pratiques innovantes.

En guise de conclusion, ces quelques pistes d'action semblent des voies prometteuses qu'il s'agira de renforcer ces prochaines années. Si le contexte actuel paraît favorable au changement, il reste à se demander si le personnel enseignant est prêt à agir et à adhérer au renouvellement de leurs cultures et pratiques évaluatives. Sans appui et sans suivi, il est probable que l'enthousiasme des premiers jours laisse vite la place à un dur retour à la réalité. L'enjeu consiste à aider le personnel enseignant à ouvrir des espaces d'innovation tout en les accompagnant dans l'analyse de leur expérience professionnelle.



## Références

- Allal, L. & Laveault, D. (2009). Assessment for Learning : évaluation-soutien d'Apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99-106. <https://doi.org/10.7202/1024956ar>
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42, 11-26. <https://doi.org/10.3917/lse.422.0011>
- Amigues, R., & Lataillade, G. (2007). Le « travail partagé » des enseignants : rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante. *Congrès international Actualité de recherche en éducation et formation, Strasbourg, France*, 28-31.
- Antibi, A. (2003). *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* Math'Adore.
- Assessment Reform Group (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge University Press.
- Black, P. & Wiliam, D. (2003). In praise of educational research: Formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29(5), 623-637.
- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.clot.2006.01>
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers, *Éducation et didactique*, 1, 83-93. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.106>
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. Conférence inaugurale au XXXVII<sup>e</sup> Congrès de la SELF, Aix-en-Provence, 25, 26 et 27 septembre. Actes en ligne. <https://ergonomie-self.org/wp-content/uploads/2016/01/congres-self-2002-aix-daniellou-travail-prescriptions.pdf>
- De Ketele, J. (2013). Introduction - L'engagement professionnel : tentatives de clarification conceptuelle. In A. Jorro & J.-M. De Ketele (Eds.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (pp. 7-22). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/l-engagement-professionnel-en-education-et-formati--9782804181840-page-7.htm>
- Donzé, T., & Pasche Gossin, F. (2023). Tensions et ambivalences chez les enseignant-es face à l'évaluation externe à visée d'orientation. *La Revue LEeE, varia*. <https://doi.org/10.48325/rleee.varia.001.01>
- Earl, L. & Green, J. (2020). L'évaluation comme apprentissage : la mettre réellement en œuvre. *Administration & Éducation*, 165, 215-222. <https://doi.org/10.3917/admed.165.0215>
- Etienne, R. (2016). Former à évaluer : enjeux, tensions, solutions. *Éducation permanente*, 208, 101-113. <https://hal.science/hal-01719788>
- Goigoux R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 3, 47-69. <https://journals.openedition.org/educationdidactique/232>
- Hadji, C. (2017). Savoir mettre en œuvre une évaluation constructive. In A. Bentolila (Ed.), *L'essentiel de la pédagogie* (pp. 229-250). Nathan.
- Jorro, A. (2016). Se former à l'activité évaluative. *Éducation permanente*, 208, 53-54. <https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-02290580/document>



- Mottier Lopez, L. (2013). Vers une culture de l'évaluation construite conjointement. In J.-F. Marcel (Ed.), *Évaluons, évoluons : L'enseignement agricole en action* (pp. 197-207). Éducagri éditions. <https://doi.org/10.3917/edagri.marce.2013.01.0197>
- Pasche Gossin, F., & Donzé, T. (2021). *Évaluation des épreuves communes. État des lieux et tendances générales du positionnement du personnel enseignant de 7-8P et de 9 S dans le canton du Jura*. Rapport de recherche final relatif au mandat du Département de la formation, de la culture et des sports (DFCS) de la République et Canton du Jura, HEP-BEJUNE. [https://roar.hep-bejune.ch/documents/326097/preview/Rapport\\_Epreuves%20communes\\_Jura.pdf](https://roar.hep-bejune.ch/documents/326097/preview/Rapport_Epreuves%20communes_Jura.pdf)
- Perrenoud (1993). Ne touche pas à mon évaluation ! Pour une approche systématique du changement pédagogique. *Mesure et évaluation en éducation*, 16, 107-132. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1993/1993\\_19.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_19.html)
- Stobart, G. (2011). « L'évaluation pour les apprentissages » : d'une expérimentation locale à une politique nationale, *Revue française de pédagogie*, 174, 41-48. <https://doi.org/10.4000/rfp.2657>

## Remerciements

Nous remercions toutes les personnes qui ont œuvré de près ou de loin à la rédaction du Cadre général de l'évaluation, à la mise en œuvre des sessions de formation continue et aux échanges de vues qui permettent encore aujourd'hui de faire progresser les pratiques professionnelles. Nous remercions chaleureusement les membres du réseau IEAN-CH, qui tout au long de l'écriture de cet article nous ont soutenues par leur engagement, leur disponibilité et leurs conseils bienveillants dans la modération de la relecture.

Dominique Inglada

Inspectrice scolaire au Service de l'enseignement du canton du Jura, elle a en charge plusieurs dossiers, dont celui de l'évaluation des apprentissages des élèves.

Françoise Pasche  
Gossin

Professeure à la Haute école pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE), elle a en charge le domaine de recherche « Apprentissage et évaluation ». Ses travaux explorent les questions d'évaluation en milieu scolaire et dans les formations à l'enseignement sous l'angle de l'analyse du travail.

